Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8370315
Centre d'intérêt: 260

Commission scolaire régionale Jean-Talon (Charlesbourg, Québec) Action "Projet-pilote".

Poursuite d'intégrations d'élèves handicapés auditifs dans un groupe d'entendants, niveau secondaire, projet II / Commission scolaire régionale Jean-Talon, [Action "Projet-pilote"; chercheur, Thérèse Laferrière]. -- [Charlesbourg] : La Commission, 1980.
33 f. ; 28 cm.

Titre de la couv.: Intégration de l'enfant handicapé auditif, document III. Sous-titre: Expérience globale des conditions dans lesquelles sont intégrés trois étudiants de niveau secondaire. La couv. porte en outre: Ce document -- se rapporte au projet II qui a eu cours en 1979-1980 à la Commission scolaire régionale Jean-Talon.

Cote Dewey: 371.912'09714/C734p Cote LC: HV/2579/.Q3

Descripteur(s): *Handicapé auditif *Intégration scolaire *Services aux handicapés *Besoins de l'étudiant *Secondaire (Niveau)

Ce document est le troisième d'une série portant sur les besoins des enfants handicapés auditifs et les ressources et services qui leur sont offerts. Il fait état de la situation de trois adolescents qui vivent l'intégration à des classes régulières de niveau secondaire dans la région de Québec. Il veut illustrer, dans trois situations différentes, comment les besoins perçus chez ces étudiants trouvent réponse dans leurs milieux respectifs. La dernière partie du document traite de l'impact social de l'ensemble du projet.

Les sujets de l'étude sont une adolescente de seize ans, intégrée dans une école secondaire de la régionale Jean-Talon, et deux autres étudiants intégrés dans des régionales de la région de Québec, soit une fille de dix-huit ans et un garçon de quinze ans. L'approche a été faite dans une perspective phénoménologique. Les entrevues ont été réalisées, à l'aide d'un questionnaire portant sur les ressources et les services requis pour satisfaire les besoins de la personne handicapée auditive, auprès de professeurs, de directions d'écoles, d'élèves sourds, de parents et de professionnels.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 03
Notice(s) connexe(s): 8270655, 8370314
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire Jean-Talon
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: jr

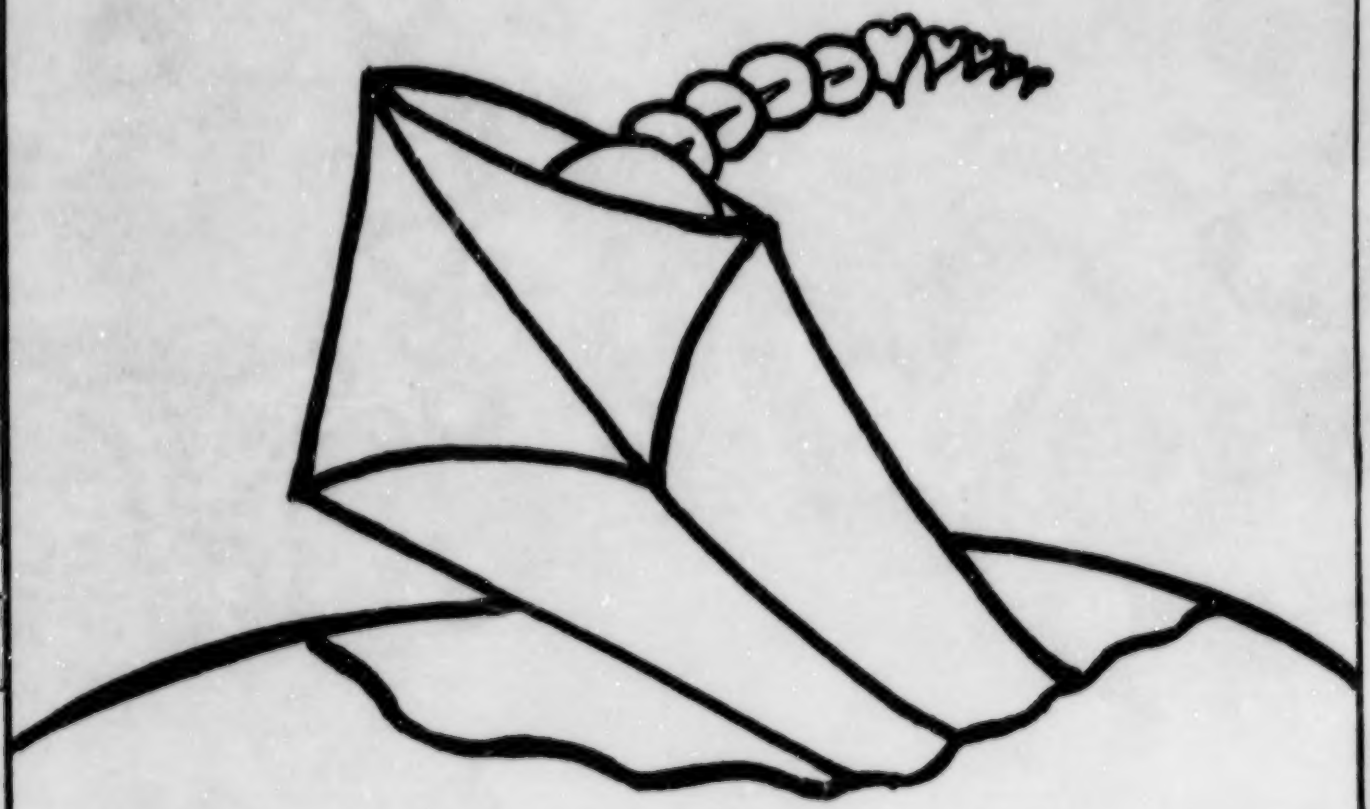
E D U Q 8370315

(810)

ACTION "PROJET-PILOTE"

INTEGRATION DE L'ENFANT HANDICAPE AUDITIF: DOCUMENT III

Ce document intitulé POURSUITE D'INTEGRATIONS D'ELEVES HANDICAPES AUDITIFS DANS UN GROUPE D'ENTENDANTS (NIVEAU SECONDAIRE) se rapporte au projet II qui a eu cours en 1979-1980 à la Commission scolaire régionale Jean-Talon



dessin: Gabriel Lavigne

Le dessin de la page couverture représente la pensée humaine qui sort de la terre sous la forme d'un cerf-volant, d'où s'échappent les idées, les cercles, qui rencontrent l'amour, les coeurs.

E D U Q 8370315

POURSUITE D'INTEGRATIONS D'ELEVES HANDICAPES AUDITIFS DANS UN GROUPE D'ENTENDANTS (NIVEAU SECONDAIRE, PROJET II)

Sous-titre: Expérience globale des conditions dans lesquelles sont intégrés trois étudiants de niveau secondaire.

Projet II
Commission Scolaire
Régionale Jean-Talon

Ecole Joseph Paquin
et autres écoles de
la région 03

Date 31 août 1980

MEMBRES DE L'EQUIPE DE RECHERCHE

BOISCLAIR, Andrée, Ph.D.,
Professeur agrégé
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

LAFERRIERE, Thérèse, Ed.D.,
Professeur adjoint
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Assistant de recherche:

GRENIER, André
Animateur pédagogique
Ecole Joseph-Paquin

Chercheur pour ce document:

LAFERRIERE, Thérèse

ONT PARTICIPE A LA DEFINITION DES PROBLEMES DE RECHERCHE

BOUCHARD, Pierre
Animateur pédagogique, école Joseph-Paquin

CAYER, Louis
Animateur pédagogique, école Joseph-Paquin

DALLAIRE, Louis
Responsable des projets
Coordonateur de l'enseignement spécial
Commission scolaire régionale Jean-Talon

FRECHETTE, Marc
Principal-adjoint, école Joseph-Paquin

GENOIS, Jacques
Principal, école Joseph-Paquin

GRENIER, André
Assistant de recherche
Animateur pédagogique, école Joseph-Paquin

SAUVAGEAU, Cécile
Psychologue, école Joseph-Paquin

BOISCLAIR, Andrée
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

LAFERRIERE, Thérèse
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

TABLE DES MATIERES

* Modèle d'organisation détaillée des services éducatifs..... 4

* Objectifs de la recherche..... 5

* Calendrier..... 5

* Recherche-intervention
  Introduction..... 6
  Approche..... 7
  Présentation des résultats..... 8
  Modalités d'intégration (synthèse)..... 20
  Interprétation et discussion..... 21

* Impact social..... 26

* Sommaire..... 33

* Références..... 34

Dans un effort de collaboration au guide de rédaction du rapport final produit par le M.E.Q., nous commençons donc par offrir les données descriptives suivantes:

4.1 Modèle d'organisation détaillé des services éducatifs...

Les trois individus sujets de cette étude sont considérés comme ayant actuellement une surdité profonde. Les filles ont 16 et 17 ans alors que le garçon est âgé de 15 ans. Tous trois étaient, en 1979-1980, intégrés dans une classe régulière avec certains services ressources à l'enseignant (dans certains cas) et à l'enfant.

Dans le cas de F.A. notre cas principal à l'étude, elle fréquentait une école de 525 élèves; F.A. était en relation avec ses professeurs, le conseiller d'orientation, le principal de l'école(sur demande), le rééducateur de la parole.

Géographiquement parlant, les 3 sujets étaient d'une école urbaine et les facteurs géographiques s'atténuaient par conséquent.

La scolarisation de ces jeunes relevant du MEQ, il n'en demeure pas moins qu'ils reçoivent encore des services du MAS, surtout pour l'audiologie et l'audioprothèsie. Pour certains, on ajoutera les services d'orthophonie, de psychologie et de travailleur social au besoin.

4.2 Objectifs de la recherche

Analyser les besoins et les services offerts à une enfant sourde profonde de la Commission scolaire régionale Jean-Talon.

1) Construire une grille d'observation des besoins de l'adolescente sourde et des ressources et services correspondants; fabriquer un questionnaire correspondant;

2) choisir des élèves "comparables";

3) cueillir des informations sur les besoins perçus et les ressources et services perçus comme offerts auprès 1) de professeurs, 2) de directions d'école, 3) d'élèves sourds, 4) de parents, 5) de professeurs (réguliers et spécialisés) et de professionnels (psychologue, conseiller d'orientation, rééducateur du langage ou autre...)

4) décrire et comprendre les situations respectives des 3 cas choisis.

4.4 Essentiellement, cette recherche a porté dans une première phase, à mieux connaître et comprendre la situation d'individus sourds en voie d'intégration à notre monde social. Une deuxième phase consisterait à l'élaboration de modèles d'intervention à partir des résultats de cette première phase de recherche. Nous espérons grandement que tous les efforts mis à être exhautifs et rigoureux dans le développement du cadre de référence (document 1) servent à ces fins.

4.5 Calendrier

Les mois de septembre à novembre furent des mois

d'exploration et de clarification en fonction des projets de recherche.

Les mois de décembre à février furent consacrés à l'identification (plan théorique) des besoins de la personne handicapée auditivement et des ressources et services potentiels.

Les mois de mars et d'avril servirent à l'élaboration des procédures de cueillette des données (au plan empirique).

Les mois de mai et juin furent consacrés à quelques entrevues de personnes en contact avec les 3 sujets à l'étude.

En juillet et août les documents prirent leur forme définitive.

4.6 Introduction

Comme il fut déjà précisé dans le document 1 (cadre de référence), la modification de la situation d'expérimentation, à savoir le retour à son milieu d'origine d'une des deux adolescentes sourdes, obligea à une réorientation de ce projet. Après plusieurs échanges et délibérations, il s'avéra que la voie la plus prometteuses en termes de signification et de son impact potentiel, était de s'engager dans l'exploration des besoins et des ressources et services offerts ou à offrir à cette clientèle particulière. Ce document-ci présente les résultats de la démarche empirique auprès de trois cas individuels d'adolescents sourds intégrés au niveau secondaire. Ainsi, ce document vient illustrer, dans trois situations différentes, comment les besoins perçus chez ces étudiants trouvent réponse dans leurs milieux respectifs.

Approche

C'est une perspective phénoménologique que nous avons favorisée. Il nous importait de connaître le monde perceptuel des personnes rencontrées en regard de la personne sourde. Pénétrer la réalité subjective de ceux qui sont handicapés de l'ouïe et de certaines des personnes travaillant avec eux nous offrait alors un point d'observation privilégié des conditions dans lesquelles ces personnes sont intégrées à des programmes réguliers de niveau secondaire.

Dans nos rencontre (15 entrevues), nous avons utilisé un questionnaire portant sur les ressources et les services pour satisfaire les besoins de la personne handicapée auditivement[1] (voir appendice A du document 2). Le document I, notre cadre de référence théorique en regard des besoins et des ressources et services, devenait, au cours de ces rencontres, une toile de fond, une grille, à partir de laquelle questionner afin de dégager un portrait le plus global et précis possible de la situation individuelle des trois étudiants considérés dans cette étude.

---

[1]Pour les procédures détaillées des entrevues, voir le document 2, appendice B.

Présentation des résultats

Sujet I: F.A.

F.A. est une jeune adolescente de 16 ans qui est intégrée dans une école secondaire de notre régionale. Ses parents demeurent dans une région éloignée du Québec; aussi F. habite chez une famille d'accueil dans Charlesbourg. F. fréquente une classe régulière de Secondaire II.

F. a fait ses débuts en rééducation avec les membres du C.O.P. Par la suite, son intégration à l'école régulière n'ayant pas été évaluée comme pertinente (à ce moment-là,) elle fut référée à l'I.S.C. pour sa scolarisation et une continuation de la rééducation de la parole et du langage.

Il y a trois ans, la question d'une intégration possible fut soulevée de nouveau. Elle était d'âge de niveau secondaire. Ses connaissance, ses résultats académiques démontraient beaucoup d'aptitudes. Sa sociabilité et la capacité qu'elle a de se faire comprendre des entendants constituaient des éléments encourageant pour lui proposer une expérience que l'on considérait aussi comme nécessaire à son évolution.

Le moment semblait donc propice à une telle initiative. L.G., conseiller en orientation, responsable pour notre clientèle, a été chargé de piloter l'intégration de F. en milieu entendants.

En premier lieu F. fut rencontrée afin de voir avec elle dans quelle mesure elle était intéressée et

si elle accepterait de vivre cette intégration. On essaya aussi d'apporter des réponses à ses inquiètudes: est-ce que cela allait être difficile, serait-elle acceptée par les entendants, est-ce qu'on va lui faciliter la tâche et comment? etc.

D'autres rencontres ont eu lieu également avec la direction de l'école recevante et les professeurs qui auraient à travailler avec F. afin de les préparer à sa venue dans la classe, baisser leur anxiété face à cette nouvelle situation (démystifier le sourd, les particularités psychologique et "académiques" et les forces de F. sur lesquelles on peut compter)

Il fallut s'assurer la collaboration et la compréhension du principal. Il allait éventuellement devenir une personne-clé pour F. dans l'école: arrangement de l'horaire, déterminer les locaux où aller quand elle n'aurait pas de cours, qui contacter selon les besoins. etc.

Les familles naturelle et d'accueil sont également prises en considération. Il fallait s'assurer de leur confiance face aux gestes posés: leur montrer "ce qui est fait pour prendre soin de la situation particulière de F." L'importance pour eux que F. se réalise, "qu'elle soit comme les autres", qu'elle ait les meilleurs chances de se suffire à elle-même parmi la société, favorisait la confiance qui leur était sollicitée.

De son côté, la famille d'accueil encourage F. à s'introduire dans les activités des autres membres de la famille et des autres enfants de l'entourage: le patro, la roulathèque, l'arpidrome, prendre l'autobus et aller faire ses achats, sorties diverses. Mme G.,

de la famille d'accueil, a privilégié beaucoup la période du retour de l'école pour écouter les propos de F.

F. a été intégrée, il y a deux ans dans une classe d'appoint, secondaire 1, en compagnie d'une autre enfant handicapée auditive. Cette année elle est seule, dans une classe régulière de secondaire II d'une autre école son intégration se poursuit dans une nouvelle école cette année.

A l'école on a essayé de faciliter le défi de F. en lui aménageant un horaire et des matières qui seraient acceptables pour elle. Lors de sa première année on l'a exemptée des cours d'anglais et de musique pour lui donner plus de périodes de français et de mathématiques. Cette année, l'exemption est maintenue et on lui a ajouté une matière-défie; la géographie. Une personne-ressource prêtée par l'école Joseph-Paquin lui apporte un support au plan de l'amélioration de sa parole et du langage en plus de certaines périodes consacrées à la récupération des matières académiques (le français principalement). En classe, F. est habituellement assise aux côtés d'un(e) étudiant(e) capable de l'aider à reprendre ceetaines explications qu'elle aurait mal comprises.

Afin de faciliter sa socialisation dans l'école, F. a été autorisée à se rendre au gymnase durant ses moments de "liberté". Excellente sportive, le professeur en éducation physique exploite ses forces en ce domaine pour aider les élèves des autres groupes, la faire connaître, la valoriser.

Au plan technique, en plus de son appareil régulier contour-d'oreille, F. dispose d'un appareil FM(Bio-coustic) qu'elle transporte avec elle d'une clas-

se à l'autre et qui lui permet une meilleure réception des enseignements qui lui sont offerts. Très habile en lecture sur les lèvres, elle semble compléter efficacement l'information perçue auditivement.

La proximité de son lieu de résidence et de celui des services d'audiologie de I.S.C. lui permet de voir par elle-même à faire les démarches nécessaires à l'entretient de son équipement.

On nous a décrit F. comme étant une personne "douce, timide, secrète, mais aussi active, facile d'accès, compréhensive et très sociable." Introduite auprès des autres étudiants(es) elle sait se faire accepter et apprécier. Ses talents, ses performances en natation et au ballon-volant (principalement) la valorisent aux yeux de tous.

Au point de vus académique, elle utilise ses habiletés d'observation, d'analyse et de reconstruction afin de saisir la mécanique de la matière enseignée (la grammaire par exemple.) Elle fait montre d'une compréhension surprenante nous confie son professeur de français car "parfois je me sens à cours de moyens pour exprimer ma pensée, communiquer plus à fond avec elle." Un jour, F. l'a surpris à être la seule à faire et comprendre un travail demandé.

L'année prochaine, F. sera en secondaire III régulier à la même école. L'investissement en académiques sera augmenté et une attention vers son orientation professionnelle lui sera apportée.

Sujet II: S.P.

S.P. est agée de 18 ans. Elle habite avec sa famille dans la banlieu de Québec. Elle fréquente l'école secondaire de sa région où elle a été intégrée en septembre 1979.

Durant l'été 1979, la mère de S. fait des démarches auprès de A.C. conseiller en orientation de la polyvalente de l'endroit, pour y faire admettre S. comme étudiante. Pour Mme D. il était important que S. puisse bénéficier de contacts plus fréquents avec les entendants et se donner de meilleurs chances de succès. S. possédaient des habiletés la rendant capable de communiquer efficacement avec les entendants. Quant à S. elle se disait, au début, plus près des sourds que des entendants et manifestait un intérêt hésitant bien qu'attirée par un contexte plus stimulant pour ses possibilités de communication.

Pour sa part, A.C. se sentait disponible à faciliter l'intégration de S. dans leur école et à mettre en place les ressources nécessaires et dont il pouvait disposer. On avait bien sûr des appréhensions légitimes face à cette "nouveauté" dans le milieu mais on se montrait réceptif et ouvert à l'expérience.

A.C. contacta le principal de la polyvalente concernée afin de recueillir les informations qui pourraient l'aider dans ses démarches. Il fit de même avec l'I.S.C. où S. reçoit les services relatifs à son appareillage et ceux de la travailleuse sociale.

Le dossier complèté, A.C. achemina la demande au

principal concerné et avec celui-ci ils préparèrent un programme d'étude accessible pour S. et aussi tenant compte de qui des professeurs pourraient la recevoir. Des noms ayant été retenus, ils rencontrèrent ces derniers afin de les sensibiliser, s'assurer leur collaboration et répondre à leurs questions. Un horaire spécial a donc été fait à l'intention de S. l'exemptant des cours d'anglais et l'inscrivant à des cours d'art (S. étant très habile en dessin), de dactylo, d'enseignement religieux, de géographie("sa matière-défie"), français(niveau sec 1V) et mathématiques (niveau sec III). Ces deux derniers professeurs rencontreront S. en individuel pour des périodes de récupération.

Afin de l'encourager et de favoriser ses contacts avec l'ensemble de l'école, A.C. le conseiller d'orientation l'invitera à se joindre à l'équipe d'étudiants chargés de l'information. Avec le technicien en loisirs, ils la seconderont pour l'encourager dans son initiative d'offrir un cours sur le langage des sourds pour le bénifice des entendants.

Sur un plan plus technique, les efforts ne seront pas ménagés pour lui fournir l'équipement qui lui permettra de suivre et de capter au maximun l'enseignement offert en classe. Ainsi le conseiller d'orientation A. et S. voyagent à plusieurs reprise à I.S.C. pour changer les appareils, les adapter, les ajuster, les réparer le cas échéant. Par la suite S. s'occupera elle-même des déplacements occasionnés par son appareillage ou se servira de son frère, qui fréquente l'I.S.C., comme courrier. S. dispose régulièrement de deux types d'appareils: un contour d'oreille et un système FM(Bio-coustic)

Au plan personnel, S. est une personne expressive communicative et sociale. Elle fait rapidement de nombreux contacts, multiplient les échanges et se fait connaître des autres. Elle recherche souvent la compagnie des aduîtes et, plus particulièrement, celle du conseiller d'orientation au début de son arrivée à l'école, à la réceptionniste par la suite. Durant les fins de semaine, S. travaille dans un restaurant près de chez elle, mettant à profit ses facilités de communication avec les entendants.

D'autre part elle entretient des relations avec des amis non-entendants avec qui elle partage ses heures de loisirs (ballon-balai - danse - etc.) et les amis de sa famille (pétanque).

Le conseiller en orientation concluera de l'expérience: "Les efforts déployés pour faciliter l'intégration de S. à leur école ont obtenu des succès au plan social. Au plan académique, malgré les attentions répétées, la récupération possible en français et en mathématiques, le progrès n'est pas signigicatif." Les bases sur lesquelles appuyer des apprentissages nouveaux et/ou plus complexes, n'étaient pas assez solides pour permettre un investissement plus poussé. "Elle est placée en sec.IV en français parce qu'elle a 18 ans alors que ses capacités se situent au niveau d'un sec. I nous dira son professeur. "Il aurait fallu qu'elle soit toujours accompagnée d'un tuteur durant la première moitié de l'année afin de lui permettre de se structurer et de s'adapter au milieu." A cet effet des démarches ont été entreprises par le responsable de la régionale afin d'obtenir un support supplémentaire. Les autorisations n'ont pu le permettre.

Aussi, une analyse des progrès de S. durant son année ont amené le conseiller en orientation à rencontrer celle-ci et à envisager avec elle et sa mère une orientation vers l'apprentissage d'un métier, à court terme. Compte-tenu de ses aptitudes et de ses goûts elle sera référée à une autre commission scolaire où l'on dispense le métier qu'elle aimerait faire: l'imprimerie.

Sujet III: M.D.

M.D. est un jeune adolescent de 15 ans, à l'allure atlhétique, qui est actuellement dans une classe régulière de secondaire II. Ils demeure chez ses parents à quelque 30 milles de Québec. Il fréquente l'école polyvalente de sa région.

A quatre ans environ, M. se fait heurter légérement par une auto qu'il n'avait ni vue, ni entendue. Conduit à l'hôpital St-S. à Québec, le médecin le réfère aussitôt à des spécialistes pour analyser sa surdité probable. Au C.O.P. on confirma le diagnostic. Pendant 1 an environ, Mme D. voyagea jusqu'à Québec 2 fois pas semaine, pour des séances de rééducation. Ensuite M. fut reçu dans une famille d'accueil et fréquenta régulièrement le C.O.P.

Après avoir offert à M. trois années de rééducation, les responsables du C.O.P. entreprennent des démarches pour l'intégrer dans son milieu. Les contacts sont alors établis avec les gens de l'école élémentaire de St-A. et au début de septembre 74 il entreprend sa scolarisation avec les entendants.

Malgré un second accident, qui le retiendra à la maison pendant les quatre premiers mois de son intégration, M. termine son année et complète son élémentaire avec succès.

Durant les premières années de rééducation et de classe élémentaire, aider M. à développer des habiletés de réception et d'expression a nécessité de gros efforts. Mme D. attire notre attention sur l'importance

de prendre le temps de s'arrêter et de l'aider, de l'encourager à parler, de l'écouter, de reprendre souvent la phrase, d'en changer les mots pour en arriver à une compréhension significative et de reprendre enfin la phrase initiale. A des parents et amis qui l'interrogeaient au moment où elle se consacrait à cette tâche, elle leur répliquait: "Si je ne le fais pas maintenant, qui va le faire?"

Après son cours élémentaire, M. suit la procédure normale et il est admis à l'école polyvalente en Sec. I régulier. Sa mère rencontre alors la direction de l'école afin de les sensibiliser à mieux connaître M. et afin de leur communiquer quelques conseils pratiques pour faciliter la tâche des professeurs dans leurs relations avec M. et réciproquement.

A la polyvalente M. est introduit auprès des autres étudiants ainsi qu'auprès des professeurs de la façon la plus simple, comme mous le signalait son tuteur, d'après l'information reçue, en agissant le plus normalement possible. En classe, M. choisit une place, en avant, et, outre son appareil contour individuel, il ne dispose pas d'autre aide technique[1]. Son horaire est le même que celui des autres étudiants à l'exception du cours d'anglais pour lequel il a été exempté.

On échange, entre professeurs, de l'information au sujet de M. de façon informelle, dans les corridors,

---

[1] A ce sujet également, M. réfère à Québec, par courrier postal, son appareil pour les réparations quand c'est nécessaire. Un appareil de "secours" lui a été prêté pour ces périodes d'attentes.

entre deux cours, lors de la visite des parents à la remise des bulletins. Mme D. se charge elle-même de faire la répétition avec M., de la récupération dans les matières où il peut connaître plus de difficulté (la biologie par exemple). Même si l'école dispose des services d'un orthopédagogue, il ne semble pas que M. ait eu besoin de son aide. Ses résultats académiques sont au-dessus de la moyenne.

Ses contacts avec les camarades de l'école sont nombreux et il participe aux activités de l'ensemble des étudiants(intra-mural, roulathèque...) il sera d'ailleurs reconnu comme l'atlhète masculin de l'année. Sensible, doux, serviable, plaisant, sont cercle d'amis est "bien garni" et à la maison, c'est le lieu de rencontre de ses camarades pour les activités sportives. Curieux il s'intéresse à de nombreux sujets, particulièrement à la taxidermie où il se permet quelques expériences personnelles (empailler un oiseau, tanner une peau de lapin). Les membres de sa famille encouragent sa curiosité en lui apportant de l'information sur des sujets qui l'intéressent. Les proches voisins participent également à satisfaire ce besoin de nouveauté, de découverte à partir de leurs expériences (voyage - profession - culture personnelle).

A la maison, M. s'avère un membre actif et participe activement aux tâches qui surviennent. Il prévoit l'ouvrage à faire, fait montre d'un sens de l'organisation et s'affirme; il utilise ses capacités, ses forces. Sa mère nous racontait comment il parlait d'occuper ses vacances, les travaux qu'il voulait accomplir. On tirera profit de son handicap et de sa grande habileté en lecture sur les lèvres pour "se faire décrire une situation à la télévision lors des pannes de son"

nous dira sa mère.

Sa famille se sent près de lui et il est important qu'il puisse se suffire à lui-même, gagner sa vie avec son handicap, comme tout le monde. Sur ce dernier point, des aspirations se dessinent (la taxidermie, il en parle) et l'année prochaine, il sera en Sec. III et il devrait avoir l'aide du conseiller en orientation pour le guider dans ses futurs programmes d'études.

Finalement, à chaque année, M. se rend à Québec au C.O.P. pour un suivi en audiologie et pour recevoir quelques conseils pratiques sur l'évolution de sa parole et de son langage.

MODALITES D'INTEGRATION POUR LES TROIS INDIVIDUS-SUJETS DE CETTE ETUDE DE CAS

NOM	AGE	AGE DE DEPISTAGE	INSTITUTION FREQUENTEES	NIVEAU	A L'ECOLE REGULIERE	A L'EXTERIEUR DE L'ECOLE REGULIERE (service ext.)
F.A.	16	3 ans; par le C.O.P.	*Rééduc. au C.O.P. *Référée à l'I.S.C. (élémentaire) *Intégrée à l'Ecole St.O. en 78-79 au niveau de secondaire I.	Sec.II rég.	Intervention et support. * Rééducation et évaluation (langage) prêt d'un rééducateur en langage par E.J.P. (4 à 5 périodes/semaine) * Récupération en français * Guidance, counseling par le principal-adjoint * Autres formes d'aide: appareil FM (Bio-coustics) programme académique adapté (Exemption anglais, catéchèse, ou autre)	* Service audiologie et audioprothèse (1 km) * Supervision de son intégration par le C.O. de la Régionale.
S.P.	18	6 mois: otite; 4 ans; par le C.O.P.	*Rééduc. au C.O.P. *Référée à l'I.S.C. (élémentaire) *Intégrée à la Poly. de Charlesbourg (Sec.I) *Intégrée à la Poly. les Etchemins sept. 79	Sec. III	Intervention et support. * Récupération: français et mathématiques * Supervision de son intégration par le C.O. de l'école recevante (Au besoin) * Service orientation * programme académique adapté: Ex. Math 300, Français 400, exemption anglais. Appareil FM (Bio-coustics)	* Service d'audiologie (approx. 25 km) audioprothèse (transport en commun)
M.D.	15	4 ans; par le C.O.P.	*Rééduc. au C.O.P. *Intégré à l'élém. en 74 *Ecole polyvalente en 79 (sec. I)	Sec.II rég.	Intervention et support. * Exemption anglais * Tutorat (1 prof pour X élèves) intervention au besoin. * Autres formes d'aide: appareil-contour.	* Service audiologie, audioprothèse (évaluation langage (approx. 45 km): évaluation annuelle et par courrier pour appareil.

Légende: C.O.P.: Centre de l'Ouïe et de la Parole
I.S.C.: Institut des Sourds de Charlesbourg
C.O.: Conseiller en orientation

Interprétation et discussions

Pour les trois individus-sujets de cette étude, nous pouvons voir les similarités et les différences de leur intégration respective. Ces trois "cas à l'étude" sont des illustrations de comment s'individualisent les besoins, les ressources et services identifiés dans le document I (Cadre de référence). Notre interrogation sur les conditions d'intégration de l'enfant, de l'adolescent handicapé(e) auditivement s'est donc conduite en deux temps: 1) recherche théorique; 2) réflexion sur l'expérience d'individus-sujets, cela en vue d'identifier des besoins particuliers (réels et explicites) de ces adolescents, des critères particuliers d'intégration. En effet, la "toile de fond" des besoins, ressources et services perdrait tout son sens et l'esprit dans lequel elle a été élaborée si elle devait être utilisée sans différenciation. C'est pourquoi les situations personnelles de Françoise, Suzanne et Michel[1] ont ici été présentées. Pour comparer leurs situations respectives, il faudrait choisir des critères extérieures, standardisés. Nous n'en voyons ni l'attrait, ni l'utilité. Même si Michel semble recevoir moins de support que les autres, cela n'indique en rien qu'il en aurait besoin! Ce n'est donc ici qu'une réaffirmation que chaque enfant est unique; qu'il, qu'elle a des besoins différents.

Les besoins d'un individu varient selon son background (son éducation, son environnement, le degré d'acceptation qu'il/qu'elle reçoit dans la structure fami-

---

[1] Prénoms fictifs pour F.A., S.P. et M.D.

liale, etc...). Ils ne peuvent s'identifier que de manière individualisée.[1]

De plus, ces besoins changent, se transforment... L'éducateur se doit d'être attentif à "ce qui devient alors nécessaire pour Françoise, Suzanne ou Michel. En ce sens, les besoins et, conséquemment les ressources et services, varieront au cours de l'expérience scolaire.

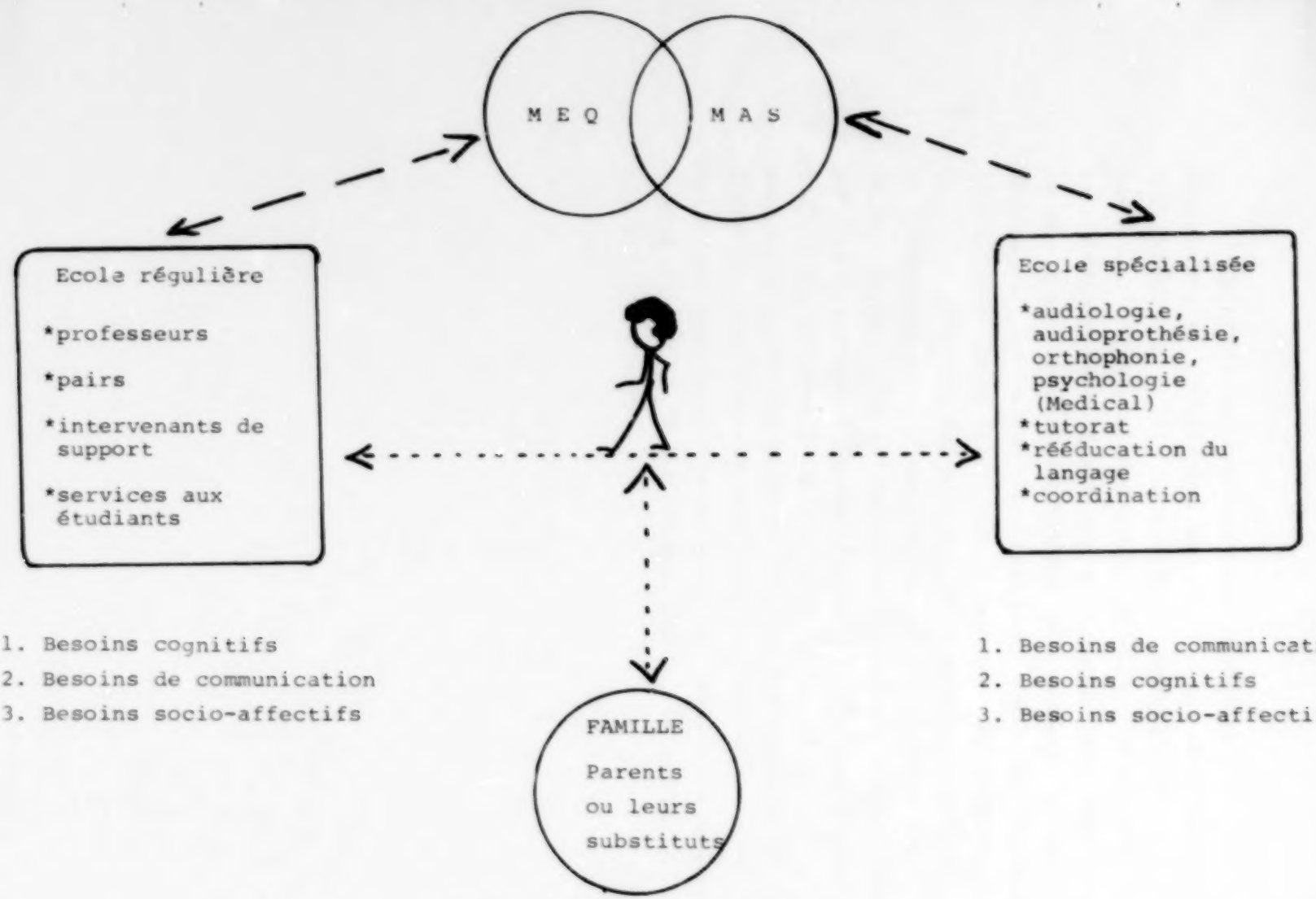
Le professeur doit user de beaucoup de créativité s'il, ou elle, veut respecter les différences et répondre aux besoins particuliers de tel enfant ou adolescent sourd. Dans cette attitude, il/elle témoigne son implication, son degré de respect, ses attentes, son sens de l'organisation et son sentiment de compétence.

Cependant, le professeur n'est pas seul. Il/elle participe à une organisation, à un système scolaire. Seule la reconnaissance de cette réalité peut permettre l'élaboration d'un plan éducatif suffisamment flexible pour accommoder les besoins changeants de l'enfant, de l'adolescent (approche organisationnelle - systémique). C'est à partir de tous les éléments disponibles d'un système scolaire que le choix d'alternatives susceptibles de permettre la satisfaction optimale des besoins identifiés peut être fait de manière plus efficace.

Dans une perspective encore plus large, c'est tout l'environnement, et non seulement le système scolaire auquel est intégrée la personne handicapée auditivement, qui est acteur dans la réalisation des besoins de la personne sourde. Le schéma suivant résume notre pensée en ce sens:

---

[1] L'accent a été récemment mis dans la littérature sur l'éventail des différences.

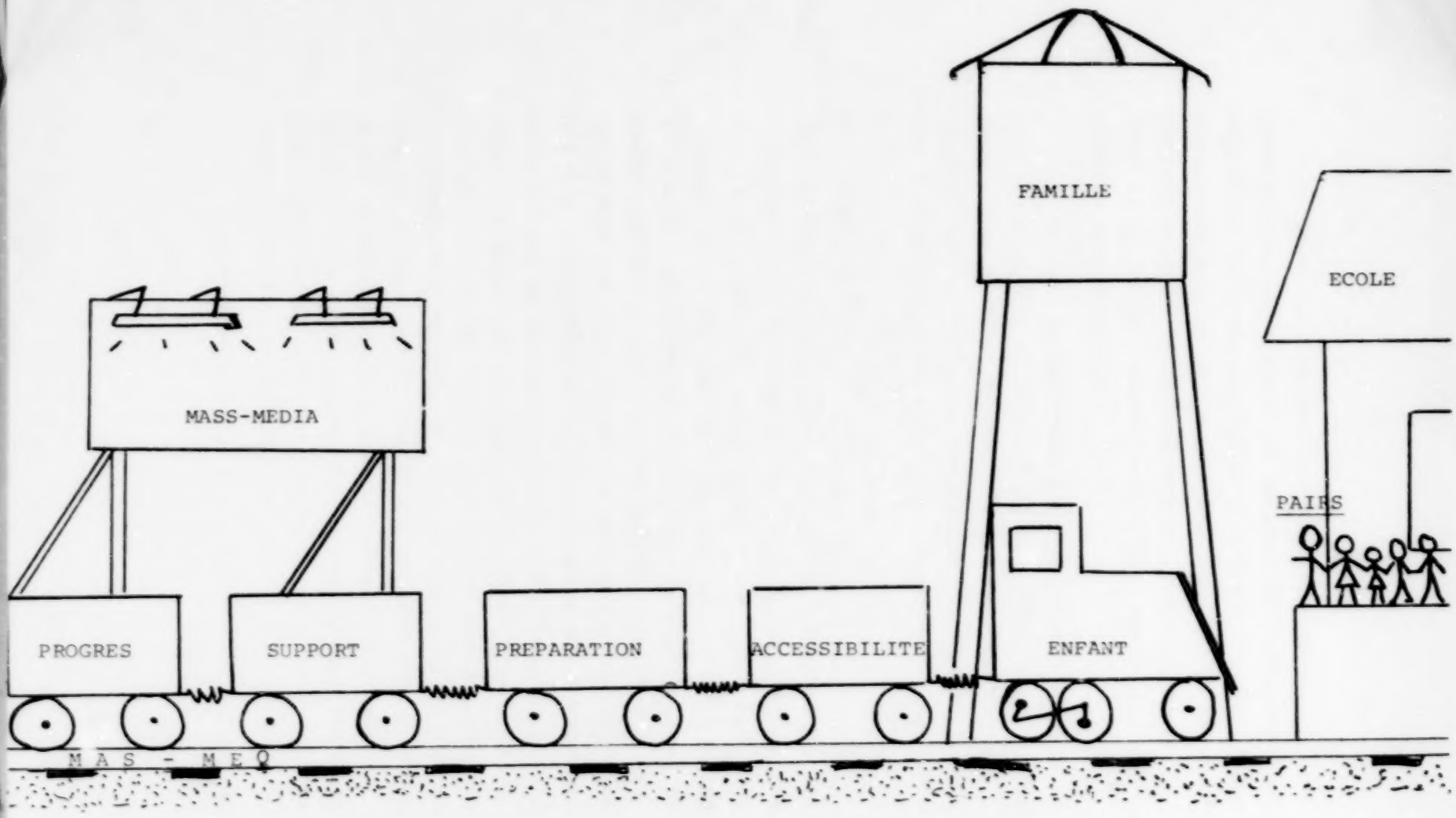


1. Besoins cognitifs
2. Besoins de communication
3. Besoins socio-affectifs

1. Besoins de communication
2. Besoins cognitifs
3. Besoins socio-affectifs

1. Besoins socio-affectifs
2. Besoins de communication
3. Besoins cognitifs

L'effet synergétique des ressources de l'environnement, si souhaitable soit-il, n'est cependant pas suffisant. En effet, la position théorique ici prise est que l'enfant, l'adolescent participe activement à son développement, à son apprentissage. Son expérience de ce que les autres tentent de lui faire vivre, apprendre, est un facteur critique. Ce "quelque chose d'intérieur" peut faire que la personne recherche, ou du moins coopère, les situations d'apprentissage qui se présentent ou, au contraire, qu'il, qu'elle tente de les éviter. Il lui faut une attraction quelconque pour la situation d'apprentissage rencontrée; il faut que ça ait un sens pour lui, pour elle, ou qu'un minimun d'agréement soit inclus, ou que toute autre forme de lien affectif soit créé. C'est en ce sens qu'il est essentiel que la personne handicapée auditivement participe "à son intégration". Le schéma suivant l'exprime:


FAMILLE
ECOLE
MASS-MEDIA
PAIRS
PROGRES
SUPPORT
PREPARATION
ACCESSIBILITE
ENFANT
M A S - M E Q

Bref, si les conditions d'accessibilité, de préparation, de support et de progrès sont prometteuses d'une intégration scolaire réussie, c'est l'expérience subjective de la personne handicapée de l'ouïe dont il importe de se préoccuper quotidiennement -- même si ce monde interne, mais réel, peut bien souvent sembler inaccessible.

Si son intégration est pour être un geste authentique plutôt qu'une imposition, une valeur humaine plutôt que technocratique, c'est avec "son énergie vitale" que la personne handicapée de l'ouïe et ceux qui travaillent avec elle vont ultimement composer.

5. Impact social

5.1. Le document I est un instrument substantiel d'information dans le domaine du développement et de l'éducation de l'enfant et de l'adolescent handicapé auditif. L'intérêt ici est que ce document soit lu et utilisé 1) par les professeurs de la régionale Jean-Talon qui reçoivent des enfants ou des adolescents sourds dans leurs classes régulières; 2) par les professeurs de l'école Joseph-Paquin qui participent au processus, plus à long terme, de l'intégration d'enfants handicapés de l'ouïe; 3) par des professeurs d'ailleurs qui cherchent à mieux connaître l'enfant sourd, son développement, son éducation; 4) par des parents; 5) par des administrateurs. Notre but en écrivant ce document était de nous adresser à divers lecteurs potentiels et nous croyons avoir rendu ce document accessible à ceux qui remplissent diverses fonctions dans leur intervention auprès de la personne sourde.

La Commission Scolaire Jean-Talon, en dégageant

un animateur de l'Ecole Joseph-Paquin pendant plusieurs mois pour travailler à cette recherche, prit en ce sens une mesure importante afin d'assurer l'échange d'information entre l'équipe de recherche et le personnel de l'Ecole Joseph-Paquin plus spécialement.

A l'automne 80, il est prévu du temps, à même les journées pédagogiques, pour la discussion de ce document.

Les documents II et III apportent une information qui est d'ordre plus factuel. Nous croyons également que ces derniers seront discutés en journées pédagogiques comme aux heures de conversation libre entre
5.2 progesseurs. Cette croyance est fondée sur l'intérêt démontrée par la direction de l'école à ces projets et les fréquentes questions reçues par le personnel de l'école au cours du déroulement de ces études. La nature de ces études demandaient la collaboration de plusieurs intervenants de l'Ecole Joseph-Paquin de d'autres membres du personnel du C.S.J.T., et des professionnels de l'éducation ailleurs au Québec. Nous remercions très sincèrement ces personnes et nous espérons que la lecture de ces documents compensera le temps et l'énergie qu'ils ont investis avec nous. Nous tenons également à remercier les parents d'enfants handicapés de l'ouïe qui nous ont ouvert leur foyer et leur coeur durant les entrevues. Et, plus particulièrement, notre reconnaissance va aux personnes sourdes qui ont été rencontrées dans le contexte de cet effort pour comprendre la réalité qui est leur.

Nous terminerons cette section sur l'impact social de notre recherche par le texte suivant, écrit par André Grenier, animateur de l'école Joseph Paquin:

A la suite de ma participation à ce travail de recherche sur la surdité et l'intégration, j'aimerais faire part de la façon dont j'ai vécu cette expérience et avec quel esprit j'entrevois nos interventions à notre école (Joseph-Paquin).

Je travaille auprès des handicapés auditifs de notre école depuis neuf ans. J'ai pu voir assez de différences dans le handicap de chaque enfant pour croire à l'individualisation des services chez le handicapé auditif quand il s'agit d'éducation et de rééducation, et pour croire également qu'il n'y a pas de recette-miracle.

Cette participation à la recherche a renforcé mes opinions. Par la consultation de la banque de références informalisées ERIC, de nos revues spécialisées ENTENDRE, ACEDA, de nos documents, j'ai pris connaissance des récits de plusieurs expériences (intégration, modèle d'interventions, témoignages et autres) dans le domaine de la surdité, tant aux Etats-Unis qu'au Québec. J'ai rencontré des personnalités qui ont vécu intensément des expériences de travail dans le monde de la surdité (voir appendice de nos "experts"). Finalement j'ai rencontré nombre de personnes oeuvrant sur le plancher, comme on dit, et qui vivent le quotidien (personnes sourdes, parents, professeurs, spécialistes...)

Le domaine de la surdité est alimenté par des mythes. Les vieux mythes comme "Le sourd est déficient" ou "Un appareil et votre enfant entendra (comme tout le monde)" ont été éliminés. Il en est passé de l'eau sous les ponts depuis ce temps, mais les nouveaux slogans comme "L'Oralisme" "La Communication Totale", "L'Intégration", illustrent bien, selon moi, que la panacée, la pierre philosophale sont au centre de nos préoccupations et de nos luttes.

On a dépensé des fortunes pour se dire et se faire dire que les sourds sont aussi intelligents que les autres, qu'ils peuvent apprendre et avoir accès aux études supérieures, au marché du travail comme les autres. Mais on a peu avancé dans le comment ils peuvent y parvenir. On est toujours en quête de pédagogies, de méthodologies efficaces leur permettant d'atteindre ces objectifs tout en rejoingnant une population plus grande.

Dans nos débats pour la lutte contre la surdité on met plus l'accent sur les mythes en soi que sur le problème. On met en opposition déficiences (sourd) et intelligence (entendant), oralisme et communication totale, ségrégation et intégration (pour être plus concret: Lucien Pagé et La Province, le C.O.P. et L'I.S.C. monsieur Untel et madame Unetelle). Lorsque dans le dernier éditorial de la revue Entendre on essaie de faire comprendre qu'on peut penser différemment et avoir une même tribune pour s'exprimer, c'est à qui ne veut plus rien entendre. Le dialogue de sourd ça existe. Il n'est pas nécessaire d'être handicapé auditif pour le pratiquer. Essayez donc de comprendre qu'on "oralise" un enfant pendant cinq ans pour ensuite le référer chez-nous (à Joseph-Paquin) parce que cela ne fonctionne pas; qu'on "gestualise" un demi-sourd parce que son milieu ne veut rien savoir de lui; qu'un bon matin, sans préavis, on vous apprenne à l'école qu'un tel sera dorénavant intégré chez lui; ou encore, qu'on retire les budjets pour un orthophoniste dans une école avec des handicapés auditifs.

Mais ce qu'il y a de merveilleux dans ces oppositions et ces contradictions, c'est que l'on progresse quand même. Petit à petit, les esprits s'ouvrent et, davantage, les possibilités d'interventions sont envisagées selon les individus, selon le cas qui se présente.

Comment aider les personnes handicapées auditivement à s'épanouir pleinement, à se réaliser dans la société, et ce, comme personne handicapée auditivement, voilà la question qui selon moi m'apparaît comme fondamentale. Les changements se font lentement, il va s'en dire, mais les attitudes, les mentalités et les actions posées face à la question de la surdité évoluent en ce sens.

Pour illustrer, prenons l'exemple du plan quinquennal. Nous commençons, depuis peu à associer dépistage précoce, appareillage, intervention précoce, et à mettre en place les équipes de travail nécessaires.

Sous un autre plan, avec les publications plus nombreuses, les conférences, les symposiums, la Semaine de l'Ouïe, etc. le grand public est de plus en plus sensibilisé. Les personnes "éprouvées" (personne sourde, parents, famille) par une telle situation peuvent avoir une image plus positive du handicap auditif (comme pour les autres types de handicap d'ailleurs). Ils prennent connaissance de la variété des ressources qui peuvent leur venir en aide. Encore faut-il que ces ressources soient mises en place et qu'elles leur soient accessibles. Je pense à des projets comme la maternelle-maison, la guidance parentale, l'Entrainement à la Vie Active (stages de travail pour des étudiants(es) multihandicapés(es), mis de l'avant à notre école. Je pense à une plus grande ouverture des options pour les handicapés auditifs au niveau du secondaire, par conséquent, des choix possibles plus nombreux sur le marché du travail (projet de "La Relance" à la polyvalente de Charlesbourg). Certaines ressources, comme les interprètes, sont reconnus aux Etats-Unis et sont réclamés, chez-nous, au Québec. D'autres ressources sont à découvrir et à mettre de l'avant.

Avec l'implication et le perfectionnement des enseignants chez les handicapés auditifs, on améliore la qualité de la pédagogie offerte à notre clientèle. Longtemps demeurée au stade empirique, dans le milieu, on assiste, là aussi, à des déblocages au niveau supérieur de la formation des maîtres, à Montréal principalement.

A Québec, à la Régionale Jean-Talon particulièrement, on s'est doté d'un mode de perfectionnement interne qui se veut être congruent dans nos croyances et dans nos agirs. Chez-nous, la philosophie de la Communication Totale rejoint l'unité de pensée dans notre équipe. Avec l'aide de la Commission et du comité de la Mise-à-Jour, nous avons utilisé des ressources du Collège de Gallaudet de Washington afin de nous aider à répondre plus efficacement aux besoins de nos étudiants.

Enfin, l'apport de l'Université Laval se fait sentir par la présence et la participation de Andrée Boisclair et Thérèse Laferrière, professeurs, dans ce travail de recherche et j'espère qu'elle se fera sentir avec plus d'emphase au cours des années à venir.

Par notre recherche dans la littérature et nos démarches dans le milieu, nous avons tenté de voir et de décrire, sous un angle perceptuel, comment cela se passait chez des individus et chez des groupes d'enfants sourds et ce dans une perspective d'intégration.

L'intégration des enfants handicapés auditifs m'apparaît une réalité possible mais relative et conditionnelle à la réunion de plusieurs facteurs: histoire médicale de la surdité de l'enfant, intervention précoce, motivation, acceptation et support des parents, pédagogie adaptée, personnel de support, spécialistes formés et en nombre existant, administration "décloisonnée",

compréhension du milieu, ouverture possible sur le marché du travail, éducation permanente, etc. (M.D. aura plus de chance de succès parce que ses antécédents sont positifs et que cette réunion de facteurs s'est fait sentir plus que chez S.P. par exemple).

Pour nombre d'enfants handicapés auditivement, une intégration au début de l'élémentaire sera de plus en plus possible avec la mise en place des ressources adéquates.

Les enfants qui fréquentent notre école sont des enfants pour qui nous pouvons entrevoir une intégration à moyen et à long terme. Quoique pour certains le caractère intégrationniste de leur place dans la société sera mineure (atelier protégé et foyer d'hébergement). C'est dans cet optique que nous devons mettre en oeuvre les moyens pour réunir les facteurs qui faciliteront l'intégration du handicapé auditif et qui lui permettront un développement et un épanouissement personnel optimal.

Sommaire du projet

Ce projet est le document numéro 3 d'une entreprise de recherche sur les besoins des enfants handicapés de l'ouïe et des ressources et services à leur offrir. Après avoir longuement travaillé sur le cadre de référence, nous avons exploré des matériaux empiriques. Ce document-ci fait état de la situation de 3 adolescents qui vivent l'intégration à des classes régulières de niveau secondaire dans la région de Québec. Nous avons essayé de comprendre leur situations respectives (besoins et ressources perçues et offertes). Puisque l'intégration est avant tout, aux yeux des membres de l'équipe de recherche, une "affaire individuelle" nous y affirmons l'importance d'identifier les besoins particuliers des individus handicapés de l'ouïe et de chercher à combler ces besoins par des interventions adaptées et souples. Bref, ce document-ci #3 illustre, dans trois situations différentes, comment l'intégration à l'école régulière se produit pour trois personnes handicapées auditivement.

REFERENCES

Barette, F. et al. "Les objectifs psychologiques et les moyens utilisés face à l'intégration." Revue Entendre 26 (Jan./Fév. 1979): 19-22.

Bourguignon, L. Le déficient auditif: possibilités de son intégration au monde de l'audition et de la parole; manuscript non publié. Institut des Sourds de Montréal, août 1975.

Bunch, G. "Mainstreaming and the Hearing Impaired Child: Decision Making." B.C. Journal of Special Education 1 (Winter 1977): 11-7

Connor, L.E. "Mainstreaming a Special School." Teaching Exceptional Children 8 (Winter 1976): 76-80.

Denton, D.M. "Statewide Planning in the Education of the Hearing Impaired." American Annals of the Deaf 123 (Feb. 1978): 35-45.

Goodman, M.J. The Deaf Student in Your Class: An Index to Problems, Solutions and Shortcuts, and Practical Information About Deaf People, for College and High School Instructors. 1978, 101 p.

Hippel, C. et al. Mainstreaming Preschoolers: Children with Hearing Impairment. D H E W, 1979.

Institut des Sourds de Charlesbourg. "Critères d'intégration des mal-entendants au système scolaire." Revue Entendre 3 (Eté 1975): 26-28.

Lagacé, L. "Les critères de base pour l'intégration." Revue Entendre 22 (Mai/Juin 1978): 40.

Linn, M.C. Science Education for the Deaf: Comparison of Ideal Resource and Mainstream Settings." Journal of Research in Science Teaching 16 (Jul. 1979): 305-16.

Lowe, A. "Mainstream Education for Deaf Pupils." Special Education: Forward Trends 5 (Déc. 1978): 19.

Nix, G.W., ed. Mainstream Education for Hearing Impaired Children & Youth. N.Y.: Grune & Stratton, 1976.

Nober, L.W. A Model for Support Services to Mainstreamed Hearing Impaired Children." Communication présentée à The Annual International Convention, The Council for Exceptional Children (Avril 1976): 11 p.